

## Chapitre 5

# De la solubilité de la recherche dans le métier et la pratique de l'enseignement

Bernard André

### Introduction

Les programmes actuels de formation à l'enseignement se sont ouverts aux données de la recherche en éducation, sous forme, entre autres, de formation par la recherche. Viser à ce que les enseignants agissent « comme des chercheurs » afin de « trouver des solutions aux problèmes » (OCDE, 2005), repose sur plusieurs postulats implicites. Un des plus marquants porte sur la nature des problèmes à résoudre. Les plus mobilisateurs en termes d'investissement subjectif appartiennent à la dimension politique, au sens de Freud (1965), là où les savoirs scientifiques ne sont d'un recours que très indirect. Nous faisons l'hypothèse que c'est l'une des raisons principales à la difficulté de percevoir les résultats de la recherche comme une ressource pertinente par les acteurs de l'enseignement. Face à la complexité du pilotage des activités en classe, les étudiants tendent plutôt à développer des heuristiques de réduction de la complexité *ad hoc*, ou d'emprunter celles des praticiens formateurs qui les accueillent.

Les résultats de la recherche apparaissent ainsi peu solubles dans le métier et la pratique, au sens où ces résultats influencent peu les pratiques effectives des enseignants. L'enjeu est de taille : comprendre pourquoi si peu de résultats de recherche sont intégrés dans leur pratique par les enseignants, et ceci dès leur formation (Durand, 2008) peut aiguiller les pratiques des formateurs en vue d'en améliorer la solubilité. Mais de même qu'en chimie, on n'augmente pas la solubilité d'un composant en haussant sa concentration, il paraît nécessaire, pour une plus forte intégration des résultats de recherche, de questionner non seulement la forme et la concentration, mais s'interroger sur les conditions même de solubilité.

Ce texte s'appuiera sur une recherche clinique portant sur l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail, mettant en évidence les mécanismes limitant la perception de la recherche comme ressource pertinente pour l'action.

### 1. SAVOIRS DE LA RECHERCHE ET SAVOIRS POUR ENSEIGNER

La difficile intégration des savoirs de la recherche dans le corps enseignant a déjà fait l'objet de nombreuses publications (Derouet, 2002 ; Durand, 2008 ; Fenstermacher, 1986 ; Hensler, 1993 ; Jonçich, 1973 ; Kaestle, 1993 ; Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008). Ces travaux présentent différentes analyses, questionnant tantôt la nature des savoirs, la nécessaire reconfiguration voire reproblématisation que nécessitent les résultats de la recherche pour pouvoir devenir une ressource pour les professionnels, ou encore la légitimité de ceux qui en sont porteurs et le sens que peuvent leur donner leurs potentiels utilisateurs. Ce sont effectivement autant

d'éléments à prendre en considération dans cette question d'intégration des savoirs issus de la recherche. Dans les lignes qui suivent, je tenterai de poursuivre sur cette question au travers d'un détour par l'investissement subjectif, en approchant cette difficile intégration au travers de la métaphore chimique de la solubilité. La solubilité d'une substance recouvre deux choses : de manière qualitative, c'est la propriété d'un corps qui peut se dissoudre dans un solvant. La définition chimique de la solubilité, elle, est d'abord quantitative : c'est la quantité maximale du corps considéré, le soluté, qui l'on peut dissoudre c'est-à-dire dissocier dans une unité de volume de solvant, pour obtenir une solution saturée. Cette quantité dépend de différents paramètres, comme la température, la pression, l'acidité, la nature des relations chimiques, etc.

Poser la question de la solubilité de la recherche dans la formation des enseignants, c'est interroger l'influence effective des résultats de la recherche en éducation sur les pratiques réelles des enseignants, en cherchant à donner sens à la faible intégration constatée. Il s'agit donc de considérer les paramètres potentiellement capables d'agir sur la solubilité, si tant est que l'on estime que dissoudre davantage de savoirs issus de la recherche est une condition de professionnalisation.

Pour avancer dans ce programme, je présenterai d'abord la notion d'investissement subjectif (André, 2009) et quelques résultats pertinents quant au sujet de ce texte, avant de revenir à la question de la solubilité, informée par les dimensions de l'investissement subjectif abordées.

## 2. L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF

La métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud (1956) l'utilise dès 1885 pour signifier le fait qu'une certaine énergie psychique est attachée à une représentation, une partie du corps, un objet, qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière. L'investissement est vu comme une métaphore relative à une sorte de « mécanique des fluides », c'est-à-dire liée à l'hypothèse de processus psychiques consistant en la circulation et la répartition d'une énergie psychique (énergie pulsionnelle) quantifiable. À ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet premier.

L'investissement est aussi un terme économique, et cette acception est certainement la première à venir à l'esprit lorsque ce mot est évoqué. Ce changement de référence nous fait passer d'une équilibration d'énergie psychique à celle d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Dans ce cadre-là, s'investir subjectivement, c'est donner quelque chose de soi en comptant sur un retour, qu'il soit d'ordre matériel (récompense, salaire) ou symbolique (reconnaissance, statut, pouvoir).

Mais à quoi reconnaître quelqu'un qui s'investit dans une activité? À de rares exceptions près, la simple présence d'une personne ne signifie pas son investissement, à moins que sa présence lui demande un effort particulier ou un sacrifice marquant. Autrement dit, s'investir, c'est investir quelque chose de soi,

mais qui n'est pas soi, dans le sens où ce quelque chose ne se réduit pas à la simple présence. L'usage courant du terme montre que l'on peut investir son énergie, ses efforts, son temps, sa réflexion, par exemple. Mais que l'on s'investisse soi-même dans une activité, ou que l'on investisse son énergie, ses efforts, ou autre chose, serait équivalent, seul différerait un aspect de son investissement rendu saillant par les circonstances ou par le rapport à cette activité.

L'expression *investissement subjectif* peut encore être comprise dans un sens tout autre en revenant à la première acception de l'investissement, celui de l'investissement d'une place forte. C'est alors l'activité et ce qu'elle produit qui « débordent » le sujet. Il ne s'agit alors plus tant de considérer des enseignants qui s'investissent dans leur travail que des enseignants qui sont investis par leur travail. L'investissement n'est plus intentionnel, engagement dans l'attente d'un retour ; il est subi, devient aliénation, c'est-à-dire perte de territoire propre, annexion au profit d'un « autre », d'un « étranger », d'autant plus étranger ou étrange qu'il est souvent non pas humain, mais structurel.

Dans le « être investi », il y a reconnaissance du sujet, sur un mode passif, certes, mais d'un sujet aux prises avec ce que Schwartz nomme « *une dramatique d'usage de soi* » (Schwartz, 1997 ; Schwartz & Durrive, 2003). En effet, tout travail implique des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire. C'est le sens du dramatique de Schwartz, terme qu'il utilise pour parler de l'usage de soi par les autres. Pour le dire autrement, « *le travail nous travaille* » (Martini, 1997).

Est-ce à dire que le fait d'être investi se situe par la force des choses du côté de la souffrance plutôt que celle du plaisir ? Le sens passif de l'investissement en français pointe vers deux directions opposées : si l'on peut être investi par l'ennemi, on peut aussi être investi d'honneur, de dignité. Être investi, pas plus du reste que s'investir soi-même, n'implique de manière univoque la souffrance ou le plaisir. L'expérience humaine semble indiquer que l'investissement subjectif peut coexister tant avec l'un qu'avec l'autre, et avec tous les degrés intermédiaires.

## 2.1 La recherche

À partir d'une étude clinique de l'investissement subjectif d'enseignantes et d'enseignants vaudois de la scolarité obligatoire, la recherche résumée ici permet de caractériser cet investissement, et de dégager un certain nombre de dimensions qui lui sont liées. Cette recherche s'est appuyée sur des entretiens d'autoconfrontation, c'est-à-dire l'enregistrement de traces de l'activité, puis la confrontation de l'acteur à ces traces dans le but d'obtenir une verbalisation. Les traces recueillies étaient ici un enregistrement vidéo. Ces entretiens d'autoconfrontation ont permis de mettre en évidence l'investissement de l'enseignant tant durant l'entretien que durant la leçon enregistrée, et le corpus de la recherche est constitué du recueil des entretiens. La recherche met en évidence un certain nombre d'aspects que nous estimons cruciaux quant à la question de la solubilité de la recherche dans la formation et la pratique enseignante, en permettant d'en comprendre des tenants et aboutissants. Les résultats de la recherche identifient neuf champs qui sollicitent

particulièrement la subjectivité des enseignants : la question du sens, l'enjeu de la reconnaissance, l'agentivité, au sens de représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités, le rôle, la relation aux élèves, la collaboration, la dynamique de la classe et le rapport au savoir et à l'innovation.

Nous nous arrêterons plus spécifiquement sur la question du sens, l'agentivité et l'enjeu de la reconnaissance, en nous limitant cependant aux aspects plus directement en rapport au thème de l'article.

## 2.2 La question du sens

Au cours d'un des entretiens de recherche, Thomas exprime douloureusement la question suivante :

*« On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils ne sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? »*

Plus tard dans la suite de l'entretien, il déclare :

*« Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée ; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible. »*

*C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens [...] où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais. En tout cas, ça me mobilise cette histoire. »*

Reprenons cette dernière énonciation. Quelle est cette histoire qui mobilise Thomas ? C'est une histoire qui n'arrive pas à se dire. Thomas échoue à créer un lien entre son histoire à lui et les événements de la classe. La « mise en intrigue » de la situation, pour reprendre les propos de Ricœur (1986), ne peut se faire. C'est dans cette interaction entre le vécu de la classe, tel que le saisit Thomas, et sa propre histoire, comme construit identitaire, que réside son investissement subjectif. Le propos « ça me mobilise cette histoire » est une expression de ce qui est au cœur de l'investissement subjectif. C'est l'interaction de l'agir d'une personne avec sa propre histoire qui le constitue en sujet : le temps, l'énergie, les efforts et les préoccupations ne sont que des épiphénomènes de l'investissement subjectif. On peut s'investir dans une situation parce que « cela fait sens » ; l'énergie est alors disponible pour l'action proprement dite. C'est une énergie consentie, et même si l'on se donne sans mesure, il y a un accord intérieur avec l'action. Dans le cas contraire, comme ici avec Thomas, le sens ne se fait pas : l'énergie n'est pas utilisée dans l'action, mais pour faire face au non-sens. C'est une énergie exigée par une histoire qui ne peut se faire, et qui dévoile son caractère usant, dévitalisant. Le « coût subjectif » de l'activité devient alors exorbitant (Clot, 1995).

Le fait que la question du sens soit un des cribles permettant d'accepter ou non tel résultat de recherche ne semble pas faire de doute (Durand, 2008). Et ce qui fait sens, c'est ce qui peut être intégré en continuité avec son parcours biographique. Cela est d'autant plus vrai que la part historique et biographique du savoir des enseignants est importante (Munby, Russell, & Martin, 2001). Prendre au sérieux cette question du sens, c'est tenir compte du travail biographique nécessaire pour intégrer certaines données issues de recherches sur l'enseignement. Lorsque ces données remettent en question la construction biographique de l'enseignant ou du futur enseignant, l'alternative posée par cette situation est la disqualification de ces nouveaux savoirs, ou leur intégration suite à une reconfiguration biographique, permettant de les accueillir.

La difficulté est redoutable : l'enseignant n'a le plus souvent pas conscience de l'enjeu du sens : pour lui, les savoirs présentés sont le cas échéant « simplement » acceptables ou inacceptables, et ceci avec une évidence première. Et s'il entre dans une réflexion par rapport à ces résultats, c'est tout un travail qui se présente à lui, pour rendre ces savoirs en question solubles dans une nouvelle construction biographique (Ricoeur, 1986).

Aborder la question du sens des savoirs de la recherche ne se limite pas au sens accordé à ces savoirs en général, mais dans chaque situation singulière : comment cette nouvelle donnée peut-elle être intégrée à mon histoire? Ce n'est pas simplement une nouvelle cognition qui s'ajoute ou s'oppose à celles déjà présentes, mais aussi un *événement* (aujourd'hui j'apprends que, on me dit que *ou* j'ai cru jusqu'ici que) qui, pour être intégré doit être mis en intrigue. Et si cette mise en intrigue échoue, l'élément risque d'être rejeté ou reformulé de manière à ce qu'il puisse s'intégrer à l'histoire subjective.

Nous distinguons ainsi deux aspects liés à cette question du sens : la pertinence de la recherche en éducation, et la pertinence de *tel résultat* de recherche en éducation.

Pour le premier aspect, les résultats de recherche, ou plus généralement ce que l'on peut classer sous le mot *théorie*, sont souvent suspects aux yeux des enseignants. Cela tient en partie à la compréhension de la signification de ces données, qui comprises dans une visée applicationniste, mènent rapidement au désenchantement. Mais ce sont aussi les diffuseurs de ces connaissances qui parfois sans grande humilité, les ont présentés comme vérité première, sans mentionner leur contexte et leurs limites. Si les enseignants craignent la théorie (celles dont on tente de les abreuver, pas celles qu'ils dispensent) comme les chats échaudés l'eau froide, c'est qu'ils ont abandonné l'idée, pour autant qu'ils l'aient eue un jour, qu'elle puisse être une ressource pertinente pour et dans l'action.

Malgré cette barrière cognitive, il arrive que tel ou tel résultat de recherche puisse être approché suffisamment pour être examiné. La question qui se pose alors, et c'est le second aspect à examiner, est celle de l'intégration de ce résultat aux pratiques et connaissances antérieures. C'est une question de dissonance cognitive (Festinger, 1957), et l'enjeu va être la rééquilibration cognitive permettant ou non l'acceptation du résultat. Chacun sait les difficultés à changer (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974), spécialement lorsque ces changements n'impliquent pas que des opinions, mais aussi des schèmes de perception ou d'action.

Une autre dimension, collective celle-là, est impliquée dans cette question du sens. Chaque enseignant est intégré dans une ou plusieurs communautés de pratiques (Flores, 2007; Lave & Wenger, 1991) en regard de laquelle certaines pratiques et références théoriques sont légitimes et ont du sens, les autres étant ignorées voire évitées. Les communautés de pratiques formées par les enseignants, hormis celles incluant une recherche-action par exemple, sont rarement fédérées autour d'une référence habituelle aux savoirs de recherche. Y recourir implique donc *ipso facto* un risque de marginalisation que peu sont prêts à encourir.

Ces dernières années ont vu l'idée d'une *formation par la recherche* devenir un leitmotiv dans la formation des enseignants. De fait, il s'agit de les enrôler dans une nouvelle communauté de pratiques, celle des chercheurs, en espérant développer chez les formés un habitus, les rendant plus perméable à la fréquentation et l'utilisation de résultats de recherche. Si à ma connaissance des résultats de recherches manquent pour justifier tous les espoirs placés dans un tel dispositif, celui-ci peut être interrogé à partir de la notion même de communauté de pratiques : à supposer qu'il y ait le temps, les dispositions et les ressources pour développer un tel habitus, les pratiques qui lui sont liées sont-elles de fait transposables dans une autre communauté de pratiques, celle des enseignants? Quelques observations, certes fragmentaires, faites dans le cadre de mes interventions, soulèvent cette interrogation.

De fait, on assiste parfois à une délégitimation réciproque des deux communautés, celles des praticiens de la recherche et celles des praticiens de l'enseignement, rendant difficile, et dans les deux sens, l'interrogation d'une pratique par l'autre. La solubilité de la recherche dans l'enseignement s'en trouve profondément diminuée.

La question du sens apparaît donc comme une variable de la solubilité des savoirs issus de la recherche dans la pratique enseignante, et cela dès la formation initiale des enseignants. Augmenter la solubilité de la recherche dans la formation et dans le métier d'enseignant implique donc une attention réelle au sens que les destinataires peuvent donner aux résultats de recherche.

### **2.3 La question de l'agentivité**

La deuxième dimension que nous aborderons est celle de l'agentivité. Par agentivité, j'entends la représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités. Cette notion d'agentivité se retrouve chez plusieurs auteurs, sous des formes parfois différentes. Ricœur (2000) parle d'*agency* et de *puissance d'agir*. Dans l'approche *Mediated Discourse Theory*, l'agentivité apparaît comme la « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » (Bronckart, 2004b, p. 96). Pour ces auteurs, le discours des acteurs peut exprimer différentes attitudes à l'égard de leur anticipation du futur, et ils identifient trois positions théoriques : une posture active caractérisée par la reconnaissance de sa capacité à agir et son engagement, une posture contingente marquée par le conditionnel et la dépendance face aux circonstances, et une posture fataliste où la capacité d'action est niée. Bandura

(1997) a abordé cette thématique sous l'angle du *sentiment d'efficacité personnelle* (self-efficacy) : *“L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités”* (Bandura, 2003, p. 12).

Lorsque l'agentivité vient à manquer, le sentiment d'impuissance mobilise de manière importante la subjectivité de l'enseignant. Dans l'un des entretiens de notre recherche, Emma l'exprime à propos d'un événement en soi banal, mais qui prend une dimension d'exemplarité dans ses propos :

*« Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayées de mettre en place, et ça ne fonctionne pas. »*

*« Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent. »*

Si objectivement l'incident est mineur, l'enseignante pourtant s'en empare pour dire une difficulté importante qu'elle rencontre. Plusieurs éléments apparaissent, reliés entre eux par l'événement qui les a suscités. Le premier est l'émotion ressentie par l'arrivée tardive : « Ça bouillait » ; « C'est quelque chose qui me fâche » ; « C'est des situations qui me coincent ». Puis vient le contrôle de soi, le travail émotionnel (Hochschild, 2003-1979, p. 416) pour empêcher l'expression des émotions ressenties, et enfin l'explicitation de ce qui est à l'origine de ces émotions. Concernant les émotions suscitées par l'événement, trois éléments apparaissent :

- le retard révèle d'autres problèmes de l'élève : « C'est quelque chose qui est symptomatique [...] c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre. »
- Ce même retard révèle l'impuissance de l'enseignante à agir sur la situation « C'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer » ; « je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. » Cette impuissance n'est pas le seul fait de l'enseignante, c'est aussi l'école dans son ensemble qui est touchée ; elle l'exprime plus loin en disant que « on rentre dans un cercle de sanctions et on n'en sort pas, et puis ça se retourne contre tout le monde, et contre l'élève, et contre moi ». Il serait ainsi abusif de faire porter cette impuissance par l'enseignant seul. C'est aussi (et surtout) l'établissement voire le système scolaire qui est impuissant à régler de manière satisfaisante la situation, par exemple lorsqu'on en arrive à la situation paradoxale d'infliger une suspension à un élève qui « courbe ».

- L'impossibilité de gérer ce type d'événement rend problématique la construction de règles de fonctionnement de la classe. Il faudrait tenir compte de chaque situation particulière, au risque de voir apparaître un profond sentiment d'injustice, rendant la vie commune de la classe, et, par voie de conséquence, l'activité collective, impossible.

Le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent dans l'événement, qui coince, oblige l'enseignante à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions. La note dominante de ces expressions est celle d'une pression envahissante sur son territoire, menaçant son agentivité, au sens de possibilité d'agir. Elle est mise en demeure de s'investir pour éviter d'être investie, envahie par la perturbation. Sa concession est de « faire contre mauvaise fortune bon cœur », en contrôlant l'expression de ses émotions, et en tentant de maintenir autant que faire se peut des conditions permettant son activité et les apprentissages des élèves. Il y a quelque chose de l'ordre du repli stratégique, d'une *Realpolitik*. Et cette forme de passivité apparente (*j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire*) implique une activité intérieure coûteuse, inversement proportionnelle à sa visibilité, qui est l'inhibition de l'action et de l'expression de l'émotion.

Cette agentivité qui vient à manquer n'est pas seulement une difficulté personnelle. C'est le fonctionnement de l'établissement scolaire, voire de l'institution scolaire dans son ensemble qui est confronté à leurs limites. Cela renvoie à une dimension du politique aux différents niveaux que sont l'établissement, l'institution scolaire régionale, et la société dans son ensemble. La manière dont est travaillé ou pas le politique à ces différents niveaux peut avoir un impact très concret sur l'activité de l'enseignant sans que celui-ci puisse avoir prise sur ces contraintes. Tout au plus pourra-t-il découvrir ou inventer des "ruses du métier" pour pallier les ressources et marges de manœuvres manquantes.

Si la question de l'agentivité mobilise fortement l'investissement subjectif de l'enseignant, il s'agit de considérer en quoi la perception de la recherche est porteuse d'un surcroît d'agentivité, ou au contraire la pénalise. La question n'est pas si simple, puisque le recours à des savoirs théoriques est par essence un détour devant l'action immédiate. En l'occurrence, c'est un détour qui peut n'être qu'apparent, et s'ouvrir sur de nouvelles pistes d'action alors que le chemin direct s'ouvre parfois sur un enlèvement irrémédiable. Deux niveaux sont à discuter. D'une part l'adéquation des savoirs de la recherche à réellement proposer un surcroît d'agentivité, et d'autre part la perception, par les enseignants ou les futurs enseignants, d'un tel gain possible ou mieux, probable.

Le premier niveau, celui de l'adéquation, se heurte à la nature des problèmes rencontrés : s'agit-il de la dimension politique ou instrumentale ? Dans le premier cas, la dimension politique ne peut s'appuyer sur un savoir enseigner (Tardif, 1993). Et c'est pourtant elle, comme notre recherche le montre, qui mobilise fortement la subjectivité des enseignants. Cette dimension « les investit », réclame leur attention, leur énergie, les mobilise cognitivement et affectivement. Mais du fait de la nature des problèmes posés, la figure représentative n'est pas celle du



chercheur scientifique, mais celle d'un *homo politicus*<sup>1</sup>, naviguant entre rapports de force, arrangements (Strauss, 1992), dons et stratégies pour tenter d'atteindre ses objectifs, fussent-ils de créer des situations d'apprentissage fertiles.

Si dans le second cas, celui de la dimension instrumentale, de nombreuses recherches ont des éléments pertinents et opératoires pour faire face aux difficultés rencontrées, il n'est pas acquis que ces résultats de recherche soient perçus comme des ressources pertinentes et mobilisables. En effet, le recours à des savoirs scientifiques passe par un détour par rapport aux situations concrètes rencontrées dans la classe. Ce détour est coûteux en temps, perçu le plus souvent comme hasardeux dans ses issues possibles. Il s'agit d'accepter une baisse momentanée d'agentivité, ce qui, pour un praticien, conduit quotidiennement à agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1996) et a un coût qui peut paraître élevé. Peut-on habituer, dès leur formation, les enseignants à faire ce détour par des résultats de recherche ? Ou plus prosaïquement, les aider à faire des détours de plus en plus grands à partir de leurs urgences, de leurs incertitudes, de leurs problématisations ?

La difficulté à opérer ce passage peut trouver de la compréhension au travers de la conceptualisation de l'aversion au risque (Kahneman & Tversky, 1979). Ces auteurs ont mis en évidence l'aversion pour le risque, conduisant les acteurs non pas à d'abord évaluer les probabilités que survienne telle ou telle situation, et en déduire ensuite la nature des conséquences (positives ou négatives), mais de s'attacher premièrement à comparer les gains et les pertes potentiels, réels ou imaginés, puis à décider. Et de nombreuses expériences montrent plusieurs choses : un gain limité mais certain est préféré à un gain important mais seulement possible ; une perte possible sera préférée à une perte certaine, même beaucoup plus limitée. Cette dissymétrie concernant gains et pertes possibles engendre cette aversion au risque, que l'on peut maintenant rattacher à la question de la solubilité de la recherche dans la formation et la pratique de l'enseignement : face à une situation problématique, se fier à ses croyances, connaissances, habitudes, repères connus, etc. offre souvent un gain certain, même limité ; faire le détour de la théorie offre peut-être un gain plus important, mais incertain, au vu d'expériences préalables ou de la réputation de la théorie. Cette aversion au risque laisse donc peu de place à une solubilisation de résultats de la recherche dans l'activité des enseignants, et ceci dès leur formation. Elle laisse par contre se développer d'autres repères pour l'action, dont une part peut être rangée dans la catégorie d'*heuristiques de réduction de la complexité*. En théorie de la complexité, une heuristique permet d'obtenir une solution réalisable, pas forcément optimale, à une solution complexe. Les "trucs", les "recettes" sont souvent recherchés par les étudiants en stage, parce qu'ils permettent ou donnent l'illusion de réduire la complexité tant des diverses perceptions parfois contradictoires que des options dans ce qu'il y a à entreprendre. Ils diminuent donc d'autant l'investissement subjectif de l'étudiant, en gommant la dimension politique, en donnant du sens à la situation, en restituant de l'agentivité et en permettant d'être reconnu par celui qui donne le truc autant qu'en reconnaissant celui qui le donne.

1 Il n'est pas possible d'employer l'expression homme politique, au vu du poids de la connotation.

C'est aussi ce terme d'*heuristique* qu'emploient Kahneman et de Tversky (1982) pour décrire la manière dont les personnes prennent leurs décisions dans des situations marquées par l'incertitude. Ils ont observé alors que les décisions prises sont marquées par des biais (telle l'aversion au risque déjà mentionnée), c'est-à-dire par des distorsions dans la perception des données à dispositions, faussant leur évaluation de la situation.

C'est parce que l'agentivité est un élément important de l'investissement subjectif dans son activité qu'un enseignant cherche autant que possible à la maintenir. Il le fait d'une part en consacrant une part importante de son attention à la dimension politique de son enseignement (André, 2009), d'autre part en évitant les chemins perçus comme incertains d'une mobilisation de savoirs scientifiques. Cela diminue d'autant la solubilité de ces savoirs.

#### **2.4 Le produit de l'activité et la reconnaissance**

Le travail enseignant est marqué par un aspect important, propre aux relations de service, où la production (l'enseignement) et la consommation (l'apprentissage des élèves) se déroulent simultanément et s'épuisent mutuellement dans cette simultanéité (Tardif, 1993). L'œuvre produite est évanescence, inmontrable, et implique ainsi un déficit de reconnaissance potentiel (Lantheaume & Hérou, 2008). Dans le travail de l'enseignant, cette difficulté à montrer le produit de son activité, et par là l'obstacle à obtenir la reconnaissance de soi par autrui, fait partie des caractéristiques fondamentales des conditions de travail.

Quel est le produit de l'activité enseignante ? En quoi consiste sa visibilité ? Sont-ce les fiches ou les cahiers remplis par les élèves ? Certainement pas. Les résultats des évaluations aux tests passés par les élèves ? Peut-être davantage, pour autant que les tests mesurent bien ce qui est à mesurer, c'est-à-dire les apprentissages des élèves. Car c'est cela la "production" de l'enseignant : de l'apprentissage pour d'autres que lui. L'immatérialité du produit de son activité soulève la question, non seulement théorique, mais parfois lancinante dans sa quotidienneté, de comment constater le produit de son activité. Or, "la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de les obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus." (Jobert, 1999, p. 357). Autrement dit, dans le travail enseignant, cette difficulté à montrer le produit de son activité, et par là l'obstacle à obtenir la reconnaissance de soi par autrui, fait partie des caractéristiques fondamentales du travail. Pour pallier cette absence, des stratégies défensives existent : multiplier les traces écrites des apprentissages ; augmenter la part de productions matérielles, qu'elles soient le fait de l'enseignant (support de cours, fiches, ...) ou des élèves ; se réfugier derrière le fait d'avoir "fait le programme", c'est-à-dire d'avoir parcouru l'ensemble des chapitres prescrits (Saint-Onge, 1993). Ce peut être encore le report de la responsabilité des manques, des inachevés sur les élèves ou sur les circonstances extérieures par un recadrage adéquat ; ou encore le repli sur des objectifs clairement identifiables et mesurables, justifiables, au détriment d'activités de niveau taxonomique plus élevé.

Quelques propos d'enseignants ayant participé à la recherche sur l'investissement subjectif montrent bien combien ténues sont les traces de son activité permettant de re-connaître son implication :

*“Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s’est passé hier (rire). C’est un grand bonheur.”*

*“Je suis étonné de voir qu’il y en a qui terminent encore, qui n’ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça.”*

Le manque de reconnaissance éprouvé se trouve parfois ranimé par la demande de reconnaissance des élèves. Mais comment donner de la reconnaissance lorsqu'elle fait défaut pour soi-même ?

*« Cet élève] est énervant. Ses demandes mais non-stop de reconnaissance, il n’y a pas la place pour autre chose dans une relation, et ça m’agresse. Ça m’agresse, mais c’est aussi un rapport à moi, quoi. C’est aussi un besoin que j’ai souvent. Là il vient vraiment me chercher dans un truc qui m’est difficile. »*

Le déficit de reconnaissance souvent constaté peut entraîner une crispation sur les pratiques usuelles. Nous avons constaté à de nombreuses reprises que confronté à des pratiques innovantes et justifiées par des travaux de recherche, les enseignants réagissaient par la phrase : « Mais alors, ça veut dire qu’avant je faisais tout faux ? ». Ce qui est mis en jeu dans cette réaction, ce n’est pas l’efficacité éventuelle de la nouvelle pratique, ou sa justification par une validation expérimentale, mais la reconnaissance – ou le déni – de la pratique antérieure. Pour développer ce point, nous nous référerons aux travaux d’Habermas.

## 2.5 Les mondes formels de l’agir

Habermas (1987), refusant une norme unique pour la rationalité qui serait utilitaire ou stratégique, s’est attaché à définir les critères de prétention à la validité permettant ce qu’il appelle l’agir communicationnel, et que Bronckart élargit à tout agir (Bronckart, 2004a). Pour ce faire, Habermas met en évidence trois mondes formels en regard desquels peuvent s’énoncer des prétentions à la validité d’un agir. Aborder une activité par rapport au *monde objectif*, c’est l’évaluer en termes de vérité, d’efficacité : vérité des connaissances qui la sous-tendent, efficacité de l’activité par rapport à ses buts. Mais une telle activité se déroule aussi dans un *monde social*, marqué par des normes : pour prétendre à la validité dans ce monde, il s’agit alors d’en examiner la justesse et la légitimité. Enfin, une activité implique des personnes qui agissent, s’investissant subjectivement, et par rapport à ce *monde subjectif*, dans lequel les prétentions à la validité mobilisent l’authenticité, la sincérité. Ainsi une même activité peut être saisie dans le monde objectif dans lequel sa trace est un agir qu’Habermas qualifie de téléologique, dans un monde social où sa trace est celle d’un agir régulé par des normes, ou encore dans le monde subjectif, où il apparaît comme agir dramaturgique.

Qu'en est-il alors des prétentions à la validité qu'un enseignant peut faire à propos de sa pratique? Dans le monde objectif, les prétentions ne peuvent être que faibles. Elles se heurtent en effet, et comme la recherche le montre, à la difficulté de mesurer l'impact de son agir et son efficience. De plus, l'absence de savoirs reconnus quant à l'acte d'enseigner est rédhibitoire : pour Dubet et Martuccelli, l'enseignant et d'abord un artiste ou un artisan (Dubet & Martuccelli, 1996). Ou, comme le rappelle Tardif : "les enseignants doivent agir en prenant des décisions et en développant des stratégies d'action sur le vif, sans pouvoir s'appuyer sur un savoir-faire technoscientifique qui leur permettra de contrôler la situation. De plus, ils ne peuvent pas non plus s'appuyer sur un savoir théorique (les sciences de l'éducation) pour suppléer aux carences du savoir technique" (Tardif, 1993, p. 81). Les ressources du monde formel objectif sont donc faibles et guère mobilisables pour soutenir une prétention à la validité de son action.

Veut-il alors mettre en avant la justesse de son action, sa légitimité sociale? Voilà qu'il se heurte à l'absence de consensus, du moins au niveau macro, sur ce qu'est ou devrait être un bon enseignant une école juste ou une action légitime. Certes, au niveau local, celui de la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991; Yandell & Turvey, 2007), se construisent des standards de fait, que l'on peut aussi approcher soit sous l'angle du *genre* (Clot, 1995, 1999; Clot & Faïta, 2000; Hanique & Jobert, 2002), soit sous l'angle de la *compétence collective* (De Munck, 1999). Ce qui est intéressant, c'est de noter que ces standards ne se construisent pas à partir de résultats de recherche ou de savoirs techniques extérieurs au milieu, mais le plus souvent contre (Clot, 1999), et la légitimité du genre peut remettre en cause de manière importante celle des savoirs de la recherche (Durand, 2008). Pour l'enseignant, les prétentions à la validité de son action, dans le monde formel social, ne peut donc s'appuyer sur une communauté que locale; ce caractère local n'est pas à priori géographique, mais peut aussi être le caractère d'une communauté de pratique dispersée spatialement, mais liées par une idéologie, par des valeurs, par une référence commune à un pédagogue ou une approche pédagogique.

La troisième voie, pour ce qui concerne les prétentions à la validité que peut faire valoir un enseignant quant à son agir, trouve sa place dans le monde formel subjectif. Rappelons les critères de ce monde : est donc réputée valable une action qui a été menée de manière sincère, authentique. Notre recherche sur l'investissement subjectif montre l'importance de cette dimension dans l'autoévaluation et la réflexion des enseignants sur leur travail, ce qui participe à la subjectivation de l'activité. Les questions du sens, de l'agentivité, de la reconnaissance, occupent une place constante dans les réflexions et sont des éléments qui participent de manière forte, quoique parfois implicites, à l'optimisation de l'action. Les savoirs hétéronomes de la recherche n'ont de place que subsidiairement, c'est-à-dire dans la mesure où, du point de vue des acteurs, ils contribuent à donner du sens, à renouveler l'agentivité, et à participer à la reconnaissance de sa contribution au travail commun.

Nous avons montré en quoi la question de la reconnaissance, devant la difficulté à mettre en évidence le produit de son travail, provoquait souvent un repli soit vers une justification dans le monde subjectif, selon des normes d'authenticité

et de sincérité, soit vers une reconnaissance par les pairs impliquant l'adoption des pratiques de la communauté de travail, c'est-à-dire une justification au travers d'un agir légitimé par la communauté de pratiques. Ces pratiques sont loin d'être insensées, paresseuses ou malhabiles, mais obéissent à des contraintes d'optimisation qui ne sont pas forcément celles auxquelles un observateur peu conscient des enjeux de subjectivation pourrait attendre. Nous avons tenté de relier ces contraintes à l'investissement subjectif de l'enseignant dans son activité, et à la nécessité, pour maintenir cet investissement, de recevoir de la reconnaissance.

En venant parfois heurter de front ces contraintes d'optimisation, l'intégration de savoirs de la recherche et les changements qui seraient impliqués par cette intégration viennent bousculer l'économie de la reconnaissance déjà fragile, ainsi que « l'authenticité » de l'activité face à de nouvelles données encore hétéronomes, telles de nouvelles pratiques.

### Conclusion

La recherche est-elle soluble dans la formation et la pratique des enseignants? Autrement dit, les dispositifs visant à donner une place importante aux données de la recherche en éducation permettent-ils une mobilisation effective de ces données dans la pratique quotidienne? Si nos propos, réservés, vont dans le sens de résultats déjà établis par de nombreux auteurs, notre contribution se situe davantage dans la compréhension de cette faible solubilité constatée. Prendre au sérieux la question de l'agentivité, celle du sens et celle de la reconnaissance dès la formation initiale pour permettre aux savoirs de la recherche de se dissoudre dans les pratiques quotidiennes des enseignants nous paraît un défi majeur pour potentialiser les efforts mis dans la conception des nouveaux programmes de formation des enseignants en termes d'intégration de résultats de recherche. Reprenons quelques-unes des questions soulevées. Comment permettre aux futurs enseignants d'expérimenter un surcroît d'agentivité au travers de la mobilisation de résultats de recherches? Comment développer chez eux l'art du détour, pour éviter qu'au cœur du maelström d'incertitude et d'urgence que peut être une leçon pour un débutant, ils ne développent des heuristiques de réduction de l'incertitude ne laissant que trop peu de place pour une reprise réflexive ultérieure intégrant des savoirs scientifiques?

Comment travailler la question du sens, pour permettre une intégration des résultats de la recherche permettant la reconfiguration biographique nécessaire? Des pistes ont été ouvertes (Vanhulle, 2009), encore reste-t-il à porter l'attention nécessaire en formation pour tenir compte des processus en jeu et des dispositifs nécessaires pour permettre ce cheminement.

La question de la reconnaissance demande aussi une attention particulière : comment permettre un examen de résultats de recherches sans disqualifier l'intelligence au travail déployée jusqu'ici? Comment reconnaître la *mêtis* (Detienne & Vernant, 1974), pour reprendre le terme des Grecs anciens qui désignait les ruses du travailleur pour faire face aux aléas de son activité, sans se cantonner à elle et s'ouvrir à d'autres savoirs? Comment permettre à l'enseignant d'expérimenter de nouvelles pratiques, sans perdre la reconnaissance de ses pairs et de la communauté de pratique à laquelle il appartient?

Ce sont là quelques questions que nous avons soulevées, en tentant de montrer que l'on ne pouvait en faire l'économie si l'on voulait améliorer la solubilité de la recherche dans la formation et les pratiques des enseignants.

La métaphore de la solubilité interroge aussi la question qui nous occupe, mais à partir d'un autre point de vue. Le monde des sciences dures utilise la métaphore de la solution pour indiquer une réponse adéquate à un problème. C'est une métaphore mathématique (Lakoff & Johnson, 1980), dont le sens est directement investi de par la prégnance de l'outil mathématique dans la construction des modèles permettant de rendre compte de la réalité. Dans les sciences humaines, le mot *solution* serait plutôt à prendre comme métaphore chimique : les problèmes ne se résolvent pas, mais se dissolvent, parfois momentanément, dans la situation. Une dissolution chimique n'est jamais définitive, mais varie en fonction des paramètres physiques et chimiques. Telle substance est dissoute à tel moment, puis réapparaît à un autre<sup>2</sup> : c'est un équilibre dynamique.

Interroger la place pour la recherche dans la formation des enseignants, c'est aussi se poser la question : quels sont les problèmes des enseignants que la recherche dissout ou contribue à dissoudre ? Nous avons tenté de montrer, au travers de notre analyse partant de l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail, que l'existence même de ces problèmes n'était de loin pas acquise pour bien des enseignants, et que les problématisations quotidiennes et les préoccupations qui les investissent ne laissent que peu de place pour considérer les résultats de la recherche comme ressource pertinente pour l'action. Peut-être parce que justement ils recherchent une solution au sens mathématique, plutôt qu'au sens chimique. En méconnaissant ce caractère dynamique, complexe, rarement définitif, des issues à examiner pour dépasser une situation problématique, leurs attentes face à la recherche ont pu être trop élevées, et par là condamnées à être déçues. De là peut-être cet évitement de la théorie.

La recherche peut être soluble dans la formation et la pratique enseignante ; devant la difficulté, certains prônent une augmentation de la dose, c'est-à-dire un renforcement des dispositifs pour tenter de mettre davantage encore les étudiants en contact avec des résultats de recherche, ou encore des dispositifs plus contraignants. Mais est-ce autre chose qu'une sorte de fuite en avant en faisant toujours plus de la même chose (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975) ? L'autre voie, que nous proposons, est de s'interroger sur les paramètres de solubilité, de modifier des équilibres, de travailler les obstacles que nous avons identifiés. La mise sur pied de *séminaires d'intégration* à la Haute école pédagogique de Lausanne va dans ce sens. Si le recul manque encore pour faire un bilan définitif, les diverses prises d'information sont encourageantes.

---

2 On parle alors de *précipitation* : le soluté devient un *précipité*, en passant d'un stade invisible (milieu homogène) à un stade visible (phase dispersée hétérogène).

## Références

- André, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail : approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W.H. Freeman. Trad française : Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck Université.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P. (2004a). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? In J.-P. Bronckart (Ed.), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 11-144). Genève : Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J.-P. (Ed.). (2004b). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Ed. La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* (4), 7-42.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit : nouvelles approches de la raison*. Paris : Presses universitaires de France.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche. *Recherche et formation* (40), 13-25.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (Eds.). (1974). *Les ruses de l'intelligence. La « mètis » des grecs*. Paris : Flammarion.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Ed. du Seuil.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching. Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3e ed)* (3rd ed., pp. xi, 1037 p.). New York : Macmillan.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston etc. : Row Peterson.
- Flores, M. T. (2007). Navigating Contradictory Communities of Practice in Learning to Teach for Social Justice. *Anthropology and Education Quarterly*, 38 (4), 380-404.
- Freud, S. (1956). *Etudes sur l'hystérie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hanique, F., & Jobert, G. (2002). Au guichet, le genre fait loi. Mais comment l'observer ? In F. Hubault (Ed.), *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Hensler, H. (Ed.). (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : CRP.
- Hochschild, A. R. (2003-1979). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 2003/1 (9), 19-49.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Joncich, G. (1973). An history of the impact of research on teaching. In R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of Research on Teaching*. Chicago : Rand McNally College Publishing Co.



- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of research on teaching. *Educational Researcher*, 22 (1), 23-31.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory : an analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 2, 263-291.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). Variants of uncertainty. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under Uncertainty : heuristics and biases* (pp. XIII, 555 p.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago ; London University of Chicago Press,
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New-York : Cambridge University Press.
- Martini, F. (1997). Sujets en travail - Histoires de rencontres. In Y. Schwartz (Ed.), *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers'Knowledge and How It Develops In V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research on Teaching* (pp. 877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF éd.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Eds.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Ed. du Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Ed. du Seuil.
- Saint-Georges (de), I. (2004). Discours, anticipation et action. Les construction discursives de l'avenir dans une situation de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 261 p.). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils*. Laval (Québec) : Ed. Beauchemin.
- Schwartz, Y. (Ed.). (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (Eds.). (2003). *Travail & ergologie : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction : a study of news discourse*. London ; New York : Longman.
- Scollon, S., & Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse : positioning ourselves against neo-liberalism*. Paper presented at the Third Conference for Sociocultural Research, UNICAMP.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 53-86). Québec : CRP.
- Vanhulle, S. (2009) *Des savoir en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change : principles of problem formation and problem resolution*. New York ; London : W.W. Norton.



- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Ed. du Seuil.
- Yandell, J., & Turvey, A. (2007). Standards or Communities of Practice ? Competing Models of Workplace Learning and Development. *British Educational Research Journal*, 33 (4), 533-550.